



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

O CURRÍCULO NO COTIDIANO: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE BASIL BERNSTEINBenedito G. Eugênio*
(UESB)**RESUMO**

O texto apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada em uma escola de ensino médio, que objetivou analisar como se dá o processo de recontextualização de uma política curricular. Os dados são discutidos tomando como base alguns conceitos propostos pelo sociólogo Basil Bernstein.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ensino médio, Basil Bernstein.**INTRODUÇÃO**

A necessidade de investigar/compreender as políticas educacionais, especificamente aquelas voltadas para o campo do currículo, impulsionou a escrita do presente texto. A realização deste trabalho marca uma série de inquietações que venho tentando responder acerca da organização curricular e das políticas de currículo para a educação básica no Brasil.

É por meio do currículo que se realizam as funções da escola. No cotidiano da escola, professores e alunos dão sentido, significado, através de suas interações,

* Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutor em Educação (UNICAMP). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

ao currículo escolar. Necessário se torna compreender o currículo como um artefato cultural que contribui para a construção de identidades sociais.

Historicamente, segundo Goodson (1999), é com a ascendência política do Calvinismo no século XVII que provém o conceito de currículo como seqüência estruturada ou disciplina e a partir desse momento currículo e controle se tornam termos inseparáveis. O currículo passa a ser utilizado como instrumento de diferenciação social.

Contudo, é somente no século XX que surgirá o currículo como campo de estudos. Presenciamos, no século em questão, o surgimento de diversas abordagens que procuraram respostas para a seguinte pergunta: qual conhecimento deve ser ensinado? Na busca de resposta, as diversas teorias curriculares recorreram a discussões sobre a natureza humana, a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 2000). É a ênfase atribuída a um desses elementos que irá diferenciar as várias teorias curriculares.

A compreensão do desenvolvimento de um determinado currículo requer que se analise o que se ensina, como se ensina e as realidades de quem ensina e de quem se deseja ensinar. Segundo Apple (1989, p.20),

[...] nós precisamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos alunos. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, precisamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e relacionalmente.

Visando mostrar a necessidade de problematizar as formas de currículo encontradas na escola, Apple propõe que três questões sejam investigadas: A quem pertence esse conhecimento? Quem o seleciona? Por que é organizado e transmitido dessa forma?



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

A importância dessas questões reside no fato de que as atividades desenvolvidas nas escolas não são neutras, o conhecimento trabalhado nelas é uma escolha de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios sociais e reflete, logicamente, as relações sociais de poder na sociedade. As instituições escolares estão envoltas em contradições e suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional e do currículo, um território contestado.

Para a produção deste texto, valho-me da contribuição do sociólogo inglês Basil Bernstein. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa etnográfica realizada numa escola pública estadual de Vitória da Conquista-Ba.

A contribuição de Bernstein para a compreensão do currículo

A preocupação de Bernstein não é com os conteúdos explicitados no currículo, mas com o processo de transformação que o conhecimento passa ao ser retirado do seu contexto original e ser deslocado e relocado na situação pedagógica. Assim, a perspectiva bernsteiniana é tentar entender as regras implícitas nesse processo, ou seja, a voz do próprio discurso pedagógico ou a sua gramática.

Por isso, considero que seu conceito de recontextualização apresenta um potencial analítico para o estudo das políticas curriculares, pois parte do princípio de que os diferentes textos, na sua circulação pelo meio educacional, passam por um processo de reinterpretações. Segundo o autor,

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e recolocação do discurso original, a base social de sua prática é

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

eliminada. Nesse processo de deslocação e recolocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. [...] Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Em sua teoria Bernstein considera as condições sociais que controlam a produção e a reprodução do discurso. Isto significa que o discurso não se reduz a uma simples realização da linguagem, mas sim produto de uma complexa rede de relações sociais e, conseqüentemente, de poder.

As mudanças discursivas em qualquer política educacional são produzidas no contexto mais amplo de crise social que acabam por demandar mudanças no papel do Estado. Isto é importante porque nos auxilia na compreensão de que o discurso da política deve ser analisado em relação a mudanças no contexto econômico, político, social e cultural.

Devido ao fato do discurso pedagógico ser construído, segundo Bernstein (1996), por meio de um processo de seleção e recontextualização de um discurso primário, que no seu processo de reprodução são reorganizados, transformados e redistribuídos no campo da reprodução discursiva, é que seu conceito de recontextualização nos auxilia a compreender a política curricular para o ensino médio proposta pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

As análises efetuadas por Bernstein (1996, 1998) sobre a atividade pedagógica, produziram conceitos que possibilitam uma melhor compreensão dos processos e conteúdos que ocorrem no interior da sala de aula. Para este autor, a forma como um currículo é organizado e transmitido pedagogicamente, acaba por estabelecer uma relação direta com a identidade social e cognitiva dos indivíduos destinatários do mesmo.

A aquisição seletiva do conhecimento, o currículo e a pedagogia são estudados por Bernstein a partir da ação pedagógica, visto que esta envolve três



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

práticas: as de organização curricular, as discursivas e as de transmissão. Prática pedagógica não é compreendida por nosso teórico apenas referindo-se à escola; diz respeito a um contexto social que abrange processos de produção e reprodução culturais. São as regras subjacentes à realização dessa prática que configuram um determinado discurso pedagógico.

O que Bernstein procura evidenciar em seu trabalho é a lógica interna presente no discurso pedagógico e suas regras de construção, aquisição, circulação, contextualização e transformação. Seu trabalho oferece elementos que possibilitam compreender como os diferentes discursos³¹² produzidos pelas reformas curriculares são reinterpretados no interior das instituições educacionais.

Também seus conceitos de pedagogia visível e invisível, classificação e enquadramento e as regras da prática pedagógica (hierárquicas, de seqüenciamento e criteriosais) são extremamente úteis para a presente pesquisa e são detalhados a seguir. Com base neles, é possível verificar que as orientações das agências multilaterais não são postas em prática tais como são produzidas, mas são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e pelas escolas (LOPES, 2005).

As regras da prática pedagógica

Bernstein, em seu trabalho, examinou uma série de regras que estão presentes na prática pedagógica. É importante salientar que por prática pedagógica o autor compreende “um contexto social fundamental através do qual se realiza a reprodução e a produção culturais” (BERNSTEIN, 1998, p.35). A

³¹²Aqui estamos trabalhando com o conceito de discurso pedagógico proposto por Bernstein, ou seja, um princípio para apropriar outros discursos e coloca-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas.

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

preocupação de nosso teórico é, conforme ele mesmo afirma, com “as regras subjacentes que configuram a construção social do discurso pedagógico e suas diversas práticas” (idem p.35).

A prática pedagógica consiste, para Bernstein, na relação entre três regras: hierárquicas, de seqüenciamento e criteriosais, pois elas constituem “o como” de qualquer prática e “afetam o conteúdo a ser transmitido e, mais que isso, elas atuam seletivamente para determinar aqueles adquirentes que serão bem sucedidos” (MAINARDES, 2007, p.47).

A regra hierárquica é a dominante e estabelece as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento. Os papéis de transmissor e adquirente são muito bem definidos, criando as condições para as condutas desejadas para cada um na relação pedagógica.

As regras de seqüenciamento definem a progressão da transmissão, ou seja, o que vem antes e o que vem depois, regulando o ordenamento temporal do conteúdo. Para Bernstein (1996, p.97), “se existe uma progressão, deve haver regras de seqüenciamento”. Essas regras implicam regras de compassamento, ou seja, o tempo permitido para se cumprir as regras de seqüenciamento.

As regras de compassamento definem a velocidade esperada para que a aprendizagem ocorra e podem ser explícitas ou implícitas. No primeiro caso, elas regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, construindo o projeto temporal da criança e, no segundo, as crianças podem não ter jamais conhecimento de seu projeto temporal, pois ele é de conhecimento apenas do transmissor. As regras de seqüenciamento podem estar inscritas em listagens de conteúdos, em currículos, regras de comportamento, regras de prêmios e castigo.

As regras criteriosais consistem em avaliar a competência do adquirente, isto é, “se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados” (1996, p.98). Essa avaliação baseia-se nas condutas, caráter, modos de



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

comportamento (critérios regulativos) ou a resolução de um problema ou produção de um segmento de escrita/fala (critério instrucional/discursivo).

A relação dos jovens com a escola e com o conhecimento escolar

Para discutir como os jovens relacionam-se com o conhecimento escolar, apóio-me na contribuição de Charlot (2000, 2001). Este autor alerta para o fato de que toda análise sociológica da escola deve interrogar sobre a questão do saber e de sua transmissão. Nessa análise, a singularidade dos sujeitos envolvidos e suas histórias de vida precisam ser consideradas para que se compreenda a relação que estes sujeitos mantêm com o saber. Ele assim define a relação com o saber: “relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) os processos ou produtos do saber (CHARLOT, 1996, p.49).

A noção de relação com o saber busca articular histórias singulares e de relações sociais, situações escolares e de mobilizações familiares e sociais; seu potencial analítico para o estudo aqui proposto reside no fato de que toda discussão curricular deve considerar o sentido das aprendizagens escolares para os alunos.

A mobilização em relação à escola é verificada por meio do sentido e do valor atribuído ao saber/conhecimento transmitido pela escola. É necessário um motivo para que haja mobilização em relação à escola; alunos e seus familiares precisam perceber que o conhecimento escolar é importante por algum motivo e que este lhes trará algum benefício. Este benefício nem sempre é o capital econômico; pode ser simplesmente um capital social que no futuro propiciará a aquisição de um capital econômico.

Para verificarmos como se dá essa mobilização em relação à escola e o significado que esta adquire, é necessário que estejamos construindo uma escuta

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

sensível do espaço escolar, acompanhando atentamente o movimento dos alunos nesse espaço, sua trajetória e o investimento em educação feito por seus familiares.

Por diversas vezes observei uma relação de exterioridade com o conhecimento/saber transmitido na escola.

Aula de Biologia 1º D

P- Do que vocês leram sobre a membrana plasmática, o que ficou?

A1- Nada.

P- Gente, vamos participar.

Uma aluna lê um parágrafo do livro.

P- Ninguém quer falar mais nada?

T (todos)- Em coro: Não!

P- Como eu falei na aula anterior, a membrana plasmática é uma das partes básica da célula. Como vocês acham que é uma membrana celular, o que ela lembra?

A1- Um membro.

A2- Um ovo frito.

A professora passa a explicar o assunto. Após a explicação, pergunta:

P- Vocês estão entendendo o que é membrana? Alguma pergunta?

Os alunos não respondem.

P- Então vamos continuar.

A professora continua a explicar o conteúdo.

Aula de Biologia- 1º ano (Correção de atividade)

P- O que são enzimas? Que respondeu?

A professora solicita a uma aluna que leia a sua resposta. A discente lê e não consegue pronunciar a palavra polipeptídica.

P- Solicita a outra aluna que leia a sua resposta. Novamente pede a participação dos estudantes.

A1- Professora, ta muito calor. A gente desanima de falar.

P- Mas ta todo mundo sentido calor.

Em seguida, a professora fala a resposta à questão sobre o que são enzimas. Lança outra questão e pergunta quem respondeu. A maioria dos alunos não participa. Os que responderam ao exercício são os que estão sentados nas primeiras fileiras. Outros parecem distantes ou demonstram não entender o assunto.

A professora vai ao quadro e explica o modelo chave-fechadura. Após, parece sentir-se incomodada com a não participação dos

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

alunos e solicita novamente que eles falem sobre o conteúdo da aula.

No fundo da sala, três alunos chupam bala e mexem no celular.

A professora pede a um aluno que leia a resposta da questão seguinte.

P- Por que você está com o caderno fechado? Gente, leve a coisa mais a sério.

Volta novamente à explicação do conteúdo.

P- Alguma dúvida?

T- Não (em coro).

P- Então vamos passar para o próximo conteúdo. Passa a escrever no quadro sobre citologia.

Essas cenas da sala de aula nos mostram a dificuldade em estabelecer uma comunicação pedagógica que favorecesse a participação. O discurso da professora, pela própria dinâmica da turma, predominava. As regras de seqüenciamento, devido à organização curricular na prática caracterizar-se como uma pedagogia visível, estavam colocadas publicamente no currículo. O processo de seleção de conteúdos, seguindo a ordem do livro didático, é um demonstrativo disso. Com o decorrer das aulas, as regras criteriosas, no caso de Biologia, eram conhecidas por todos os discentes.

A cena da aula de Biologia nos permite inferir que, como é característico de uma pedagogia visível, esta aula produz estratificação entre os alunos. Quando nem todos participam ou não interessam-se pela aula, esses já vão construindo uma trajetória escolar diferenciada em relação àqueles que participam, respondem as atividades, procuram tirar dúvidas. Diante disso, geralmente o professor acaba por individualizar a aprendizagem, ou seja, dá maior atenção na turma aos estudantes que participam da aula. No momento em que individualiza a aprendizagem, as regras criteriosas estão em jogo. Aos alunos basta satisfazer os critérios previamente estabelecidos para obter sucesso.

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Já em outros momentos, verifiquei uma relação de apropriação do conhecimento transmitido na escola, com os discentes participando, conforme relato a cena a seguir, numa turma de 3º ano.

Aula de Química

A professora passa inicialmente o conteúdo da aula no quadro. Após os alunos copiarem, ela começa a explicar.

P- Alguma dúvida?

T- Não.

P- Vamos prosseguir. Nesta fórmula $C_2H_5O_4$, há quantos átomos de carbono?

Os alunos respondem. Há uma intensa participação na aula.

P- Alguma dúvida?

T- Não.

P- Como está classificado este primeiro álcool CH_3-OH ?

T- Álcool primário.

P- Por quê?

A1- Porque a hidroxila OH está ligada ao primeiro carbono.

A professora prossegue explicando e contando com a participação de boa parte dos estudantes.

Nesta cena, perguntas e respostas ditam o ritmo da aula e dão um indicativo da relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento/saber transmitido. No entanto, acredito que esse ritmo, além de um procedimento pedagógico, é também um mecanismo de controle do processo de transmissão pedagógica e da aquisição do conhecimento. Refiro-me ao fato da participação dos estudantes demarcar o compassamento das regras de seqüenciamento, pois se todos participam e demonstram ter entendido o conteúdo, a velocidade de sua transmissão será acelerada para que um novo conteúdo seja trabalhado.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Seleção, recontextualização e fragmentação do conhecimento corporificado no currículo

A análise sociológica do currículo torna possível que elementos como o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar sejam analisados como os processos sociais mais amplos interferem na constituição do trabalho docente, a reação dos professores às políticas do campo recontextualizador oficial, a recontextualização dessas políticas.

Tentar compreender o currículo posto em prática cotidianamente no fazer docente requer um olhar atento a detalhes que por vezes podemos considerar como insignificantes. Diante do número crescente de situações vivenciadas na escola, apresento a seguir algumas cenas que consegui apreender.

Aula de Educação Física. Estou no pátio observando a aula. Alguns alunos aproximam-se. Nem todos praticam a atividade proposta pela professora. Na verdade, boa parte fica conversando. Aproxima-se uma aluna do 2º. ano e diz: - “Professora, semana que vem tem prova de Física. Ninguém sabe nada. Não tivemos professor até agora. Eu quero aprender, não quero chegar ao 3º ano e passar sem saber nada”. (DIÁRIO DE CAMPO, 09 de outubro de 2007)

Comparando a organização espacial desta aula com as das demais aulas, entendo que na aula de Educação Física, há o enfraquecimento da classificação interna. A organização espacial das salas, nas demais aulas, variava muito de uma turma para outra. Geralmente os grupos ficavam muito bem demarcados nesse espaço. A classificação interna era forte, enfraquecido nos momentos de interação e trabalhos em grupo. O 1º C foi a turma que mais chamou minha atenção: dois grupos constituíam essa turma, marcada principalmente pelo elevado índice de evasão e falta. Dificilmente os estudantes participavam das aulas, mesmo quando os docentes insistiam.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

No interior da escola não presenciei, durante o tempo de permanência nela (1 ano e 2 meses), nenhuma discussão a respeito de currículo ou das orientações curriculares dos governos federal e estadual, o que me leva a pressupor que os docentes, apesar de cotidianamente produzirem políticas curriculares, não se davam conta disso.

Com relação à comunicação pedagógica em sala de aula, a maior parte do tempo era o professor o detentor do discurso da sala de aula. Mas os estudantes construíam formas de romper com essa rigidez, seja conversando com colegas ou tentando participar da aula.

A interação entre professores e alunos no espaço da sala de aula depende muito da maneira como cada docente conduz o processo pedagógico. Nas aulas que assisti, observei que a professora de Química/Biologia considerava este um aspecto importante em seu trabalho.

P- Todos responderam a atividade?

A1- Não.

P- Por quê?

A1- Porque é muito difícil. A senhora disse que ia explicar.

A2- Tô respondendo agora.

P- E as tarefas da gincana? Estão todas prontas?

A1- Ainda não, professora.

A2- Não vai dá visto não, professora?

P- Quem respondeu a atividade toda? Em que sentiram dificuldade?

A- Senti dificuldade em todas, menos na última.

P- Então vamos responder e eu vou explicando. Quem tiver dúvidas, pergunte. Quem lembra o que é número atômico?

[A professora explica o assunto].

P- Entenderam agora?

A2- Eu sei responder, mas não entendi.

P- Vamos fazer as próximas, então.

[A professora explica e sempre pergunta se os alunos entenderam, as dúvidas que ficaram].

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Dependendo da turma, a comunicação modificava-se. A lógica da transmissão modificava-se no momento em que os discentes participavam da aula. Geralmente as aulas dessa professora caracterizavam-se pelo binômio pergunta-resposta de ambas as partes. Isso, no entanto, não diminuía o isolamento dos conteúdos dentro da própria disciplina ou o compassamento entre eles.

Em todos os docentes a preocupação em cumprir o conteúdo daquela série era o elemento demarcador das regras de seqüenciamento. No caso das aulas de Português³¹³, elas eram explícitas. Desde o início do bimestre os alunos já eram informados sobre os conteúdos a serem trabalhados em Gramática, Literatura e Redação, inclusive as produções textuais que deveriam redigir.

O livro didático era o definidor das regras acima descritas. Para Bernstein, quando as atividades propostas tornam os conteúdos compartimentos isolados de conhecimentos especializados há aí o indicador de uma forte classificação externa. Isso significa um espaço perceptível entre os conteúdos trabalhados. Na Guimarães Rosa, mesmo com a proposta do trabalho em áreas, não havia relação entre os conteúdos abordados em sala de aula, pois cada área trabalhava independente das demais.

A classificação entre as disciplinas era forte porque, mesmo com momentos de interação afetiva, os textos curriculares empregados pelo/as docentes também é fortemente classificado. A condução da aula por meio de perguntas e respostas não acontecia em todas as disciplinas, como podemos observar na cena abaixo, que apresenta como elemento diferenciador das demais, um elemento que faz parte da cultura da escola, o visto no caderno:

Aula de Geografia- 3º ano

A aula inicia com a chamada e toma-se um bom tempo com esse elemento da cultura da escola. Em seguida, a professora passa a

³¹³As aulas assistidas nessa disciplina foram no 2º e 3º ano, ambos com a mesma professora.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

solicitar aos alunos que leiam a pesquisa que fizeram sobre o Mercosul. À medida que vão lendo, a docente dá o visto na atividade dos que a realizaram. Essa é uma constante em sua prática pedagógica. Há uma redundância de leitura, fato que leva a professora a sempre perguntar quem fez diferente do colega que leu anteriormente. Percebo dificuldades de leitura em alguns alunos.

Diante das considerações aqui elencadas, ressalto a necessidade de outras investigações no campo da política curricular que se debrucem sobre propostas de reformas dos sistemas públicos estaduais de educação, particularmente para o nível médio. Temáticas como a identidade docente e discente construída pela política curricular, a escola como espaço de entrecruzamento de culturas, as recontextualizações do texto curricular, o gerencialismo presente na gestão das escolas estaduais, demandam maiores aprofundamentos e podem demonstrar os sentidos produzidos para as políticas a partir das práticas pedagógicas cotidianas.

A complexidade da produção das políticas curriculares requer, enfim, a incorporação de construtos teóricos de diferentes teorizações para o seu entendimento e análise. No entanto, não estou defendendo a justaposição teórica, mas sim, que construtos oriundos das teorias crítica, estruturalista e pós-estruturalista podem nos ajudar a analisar o currículo como política cultural.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Trad. Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Classes e pedagogia: visível e invisível**. **Cadernos de Pesquisa** (49), 1984.
- _____. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madri: Morata, 1998.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOPES, Alice C. **Política de currículo**: recontextualização e hibridismo. Currículo sem fronteiras, v.5.n.2. 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSA, Maria Inês P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. **Revista Pró-posições**, v.18, n.2(53), 2007.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.